



**Universidade de Brasília**

**Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares**

**Coordenação de Formação Continuada de Professores**

**Curso de Especialização em Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos  
Finais**

**Programa Mediadores de Leitura**

**CFORM/ MEC/ SEEDF**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS RURAIS: A LEITURA E A  
ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL DE LETRAMENTO**

**OSVALDO PEREIRA DE SOUZA**

Brasília, Dezembro de 2015.

OSVALDO PEREIRA DE SOUZA

# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS RURAIS: A LEITURA E A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL DE LETRAMENTO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Letramentos e práticas interdisciplinares nos Anos Finais (6ª a 9ª série) como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Letramentos e práticas interdisciplinares.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Eliana Maria Sarreta Alves

Brasília, setembro de 2015.

Folha de aprovação

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS RURAIS: A LEITURA E A  
ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL DE LETRAMENTO**

OSVALDO PEREIRA DE SOUZA

Projeto aprovado em \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2015

Banca examinadora:

1º membro: (orientador/a):

---

Profª. Drª. Eliana Maria Sarreta Alves

2º membro:

---

Profª. Drª. Juliana Dias

3º membro (suplente):

---

Profº. Dr. José João de Carvalho

Se há algo que prezo na vida é zelar por aqueles(as) que me acompanham nos momentos felizes e difíceis de meus sonhos e objetivos. E como prova de tal, sempre tive ao meu lado minha mãe, meus filhos e família. A todos(as) só agradecimentos.

## SUMÁRIO

Resumo .....	7
I. Introdução .....	8
II. Objetivos .....	9
III. Da organização da pesquisa .....	9
<b>Capítulo 1 – Referencial teórico</b>	
1. A leitura e a escrita num olhar interdisciplinar .....	11
1.1 A leitura e a escrita como práticas sociais de ensino e aprendizagem .....	12
1.2 A leitura e a escrita como práticas sociais .....	15
1.3 A leitura e a escrita no contexto de uma escola rural .....	17
1.4 Das novas tecnologias .....	20
<b>Capítulo 2</b>	
IV Da pesquisa .....	22
2.1 Metodologia da pesquisa .....	24
2.2 Dos sujeitos da pesquisa .....	24
2.3 Uma complementação do método da pesquisa .....	25
2.4 Da entrevista .....	26
2.5 Das análises .....	30
<b>Capítulo 3</b>	
V Das sugestões .....	31
3.1 Primeiro momento da formação continuada .....	31
3.2 Sequência didática de um conteúdo .....	34
3.3 A sequência didática nos moldes interdisciplinares .....	36
3.4 Segundo momento da formação continuada .....	39
Considerações finais .....	41
Referências bibliográficas .....	42
Anexo .....	44

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de investigação o uso da leitura e da escrita como prática social de letramento para a formação continuada de professores do 6º ano do Ensino Fundamental, em particular, da área de linguagens, códigos e suas tecnologias, com foco na disciplina de Língua portuguesa, como também na disciplina de História, por entender que é uma disciplina que atua com a mediação de textos escritos. O cenário da pesquisa bibliográfica que serviu de apoio foi uma escola rural do Distrito Federal, localizada às margens da Br 060 na cidade de Engenho das Lages. Apesar de a pesquisa ser de cunho bibliográfico, houve a necessidade de compreender como a leitura e a escrita é trabalhada no contexto real da escola. A fim de procurar saber como o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita acontece no contexto escolar. A entrevista, *in loco*, teve como sujeito participante da entrevista a supervisora escolar, que serviu como sujeito principal de interlocução dessa pesquisa, por exercer a função de controle e acompanhamento da realidade didático-pedagógica da escola, por sua vez contribuiria com informações relevantes a serem comparadas com os apontamentos dos aportes teóricos pesquisados. Os resultados da entrevista serviram de dados comparativos para sugestão de uma proposta de formação continuada de professores, com fins de melhoramentos no processo do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no contexto de uma escola rural, envolvendo os componentes curriculares da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, num modelo interdisciplinar, o que não impede de ser aproveitada para outras experiências, em outras áreas de conhecimento.

**Palavras-chave:** Leitura, escrita, letramento e formação continuada.

## **I. INTRODUÇÃO**

A pesquisa teve como objeto de investigação a leitura e a escrita como prática social de letramento. Visou compreender como o mundo científico tem apontado, no ponto de vista de alguns autores como: Paulo Freire (2011); Vigotsky (1998); Petit (2008); Koch (2002); Araújo e Luna (2005) dentre outros.

O público alvo da pesquisa a serem atingidos são professores regentes do 6º ano do ensino fundamental, em particular de Língua Portuguesa e quando possível de outras disciplinas de uma escola rural do Distrito Federal. De modo que a referência da pesquisa observou alguns apontamentos dos autores acima citados quanto à prática social de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no contexto escolar.

Apesar de a pesquisa ser de cunho qualitativo bibliográfico, achou-se por bem investigar o contexto real da escola, utilizando-se de uma entrevista, para compreender como a leitura e a escrita é vista e trabalhada pela escola em seu contexto real, de modo que os apontamentos levantados pudessem servir de contraste com os entendimentos das fundamentações teóricas aportadas ao decorrer da pesquisa.

Após o levantamento dos dados, os mesmos foram cruzados, de modo que servissem de análise comparativa, e que eles pudessem servir de encaminhamento para a elaboração de uma proposta de formação continuada de professores, a fim de contemplar a leitura e a escrita como prática social de ensino e aprendizagem no processo escolar.



## **II Dos Objetivos**

### **Objetivo Geral**

Propiciar atividades de reflexões e aplicabilidade de uso da leitura e da escrita como prática social de letramento para a formação continuada de professores de escolas rurais do Distrito Federal.

### **Objetivos Específicos**

- Trabalhar a correlação de proximidade das escolas rurais com os centros urbanos do Distrito Federal;
- Utilizar a leitura e a escrita como mediação de formação crítica de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental;
- Sugerir uma proposta de formação continuada para professores das escolas rurais, com ênfase na leitura e escrita, como prática social de letramento.

## **III. DA ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA**

A pesquisa constitui-se em três capítulos, os quais foram subdivididos em partes. O primeiro capítulo foi utilizado para a elaboração de sustentações teóricas como suportes de indicadores do uso da leitura e da escrita como prática social de letramento no contexto escolar do Ensino Fundamental.

Por outro lado, entendeu a necessidade de falar como as tecnologias podem servir de suporte de intercâmbios culturais durante o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita como prática social de

letramento em momentos de formação continuada de professores das escolas rurais do Distrito Federal.

No segundo capítulo e suas divisões, formalizou-se as características da pesquisa bibliográfica nos moldes da pesquisa qualitativa.

No terceiro capítulo e subdivisões, reservou-se a apresentação e análise de dados que norteassem sugestões didático-metodológicas, a fim de propor algumas sugestões para a elaboração de momentos discursivos na formação continuada de professores atuantes como sujeitos mediadores no ensino e aprendizagem da leitura como práticas sociais e interdisciplinares.

## **CAPÍTULO I**

### **REFERENCIAL TEORICO:**

#### **1. A LEITURA E A ESCRITA NUM OLHAR INTERDISCIPLINAR**

Pensar no processo de leitura e de escrita é procurar não se desvencilhar da relação direta entre estes dois objetos de conhecimento. Isto no que tange à leitura voltada para a contextualização de textos escritos.

Por outro lado, a leitura deve ser vista como um processo histórico-cultural da humanidade. Ou seja, a partir das relações que o sujeito cognoscente estabelece suas ações culturais com as ações de mundo construídas e reconstruídas ao decorrer do processo de sua formação. Neste caso, a leitura vai além da representação única de decodificação do código escrito.

Neste trabalho, estabeleceu-se um recorte da leitura e da escrita como processo de letramentos no decorrer das práticas sociais de ensino e aprendizagem de professores de alguns componentes curriculares, ou seja, da disciplina de Língua Portuguesa e História com turmas de alunos do 6º ano de uma escola rural do entorno do Distrito Federal.

Para tanto, a pesquisa teve como proposta de levantar informações bibliográficas, que direcionassem a leitura e a escrita como práticas sociais de ensino e aprendizagem para alunos do 6º ano do ensino fundamental no contexto de uma escola rural. Aplicando assim, a mediação de dois professores, que usualmente, usam textos escritos como instrumentos de mediações de leitura e escrita de seus alunos.

Neste trabalho, entende-se que a leitura e a escrita são instrumentos de mediações de sentidos, dialeticamente construídos e reconstruídos durante as relações sociais de professores e alunos sobre o objeto de conhecimento, a fim de sistematizá-lo.

Como referência *stricto sensu* da leitura e da escrita, prende-se ao texto escrito, dispensando-se do conceito maior de leitura, que interliga o

sujeito a qualquer tipo de relação (re)construída durante suas relações sociais com os objetos que permeiem seu contexto sociocultural, ou seja, além dos textos verbais.

Se a leitura e a escrita se correlacionam à compreensão de entendimentos entre o sujeito e o objeto de conhecimento, em busca de novos saberes e questionamentos, entende-se que a prática de ensino e aprendizagem voltada para tal, deve pensar nas situações de uso do texto como práticas sociais de ensino e aprendizagem durante as interações de convivência dos sujeitos aprendizes no contexto cultural da esfera escolar.

Conquanto, nota-se que o ensino da leitura e da escrita não se dá de forma passiva entre aquele que ensina e aquele que aprende. De modo eloqüente, Paulo Freire (2011) postula que a leitura antecede a leitura ensinada pela escola. O autor pontua que algumas colocações inseridas no contexto escolar, por alguns professores, eles afirmam que a maioria dos alunos não sabe ler, o que não é uma verdade, mas a falta de conhecimento, talvez, de alguns professores que desconhecem a história de vida de seus alunos, e que terminam pré-julgando a incapacidade dos alunos comparada com realidades distantes do contexto cultural ao qual pertencem.

Com base nas colocações acima, questiona-se: o que seria ler para esses professores? Com que fundamentos afirmam que seus alunos não sabem ler? São questões pontuais que nortearão a visão de leitura e escrita como práticas sociais de ensino e aprendizagem ao decorrer desta pesquisa.

## **1.1 A LEITURA E A ESCRITA COMO PRÁTICAS SOCIAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

No preâmbulo do trabalho procurou compreender a leitura e a escrita como práticas sociais de ensino e aprendizagem. O que contribuiu com a necessidade de estabelecer momentos de formação continuada de professores, de alguns componentes curriculares do 6º ano do ensino fundamental da zona rural.

Considerando as reais práticas contextuais de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita com alunos do 6º ano de uma escola da zona rural do Distrito Federal, pensa-se na idéia de elaborar uma sugestão de formação continuada para professores que se utilizam de diferentes textos como propósito de reforçar a idéia de buscar melhorias para o ato de planejar o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, correlacionadas às experiências de vida dos sujeitos aprendizes da zona rural.

Conquanto, a prática social de ensino e aprendizagem do(s) professor(es) terá como apoio e sustentação teórico-metodológica a concepção de embasamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos na visão histórico-cultural de L. S. Vigotsky (1998).

Para Vigotsky (1998), toda aprendizagem, antes de ser internalizada pelo sujeito aprendiz, tem seu ponto de partida nos entremeios das relações sociais entre os sujeitos, que durante as práticas discursivas, a contar pela mediação da oralidade e da escrita, desde que as temáticas se correlacionem aos conhecimentos reais dos alunos, o que facilitará o entendimento e posicionamento de determinados olhares críticos e participativos por parte dos sujeitos aprendizes ao decorrer das aulas de leitura e escrita.

Para esta pesquisa, entende-se que as práticas sociais de leitura e escrita só acontecerão na esfera escolar quando os alunos perceberem a funcionalidade e aplicabilidade dos textos correlacionados a vida social deles. Ação esta que, por um motivo ou outro, possivelmente os alunos nunca se fizeram ouvir ou lhes deram ouvido, e que o desenvolvimento da leitura, mediada por um professor, possa contribuir com outras oportunidades de aproximação do contexto cultural a que pertencem. Como bem atesta Petit (2008): "por meio da leitura alguns aprendem a importância dos exemplos, da arte de argumentar, de debater, que não raro eram malvistas em seu ambiente de origem."

Para Petit (2008), a leitura e a escrita não devem ser vistas como atividades fins, mas como atividades meio, a fim de propor reflexões e tomada de decisões em conformidade com as experiências de vida, como por exemplo:

se tomássemos como ponto de partida um texto, cujo tema abordasse questões relevantes como: “o uso da água” durante o processo de irrigação da horta familiar. Ou de uma situação problema, ou jornalística que tratasse das questões dos sem-terras, correlacionadas a invasão de terras, e a partir daí expusessem suas implicações e tentativas orais e escritas, onde os próprios alunos elaborassem questões e opiniões para se chegar a um ponto de vista crítico.

O que seria diferente, se o professor trabalhasse com um texto, cuja temática estivesse voltada para as consequências do congestionamento da numerosidade de veículos no tráfego brasileiro dos grandes centros. Primeiro pelo distanciamento real de conhecimento dos alunos; segundo pela não vivência da situação problema por eles. Com isso, a leitura e a escrita desse assunto perderiam a sua função social no contexto cultural da escola de uma zona rural.

Para Koch (2002:11), “o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”. Como bem afirma a autora, a leitura só será possível quando a mensagem do texto for capaz de interagir com as situações reais de conhecimento dos sujeitos interlocutores do processo de aprendizagem, caso contrário, essa leitura perderá seu significado para eles (alunos).

Como consequência dos resultados da leitura e da escrita, na maioria dos casos, o professor reafirma, além do processo oral de compreensão da leitura e da escrita, e como outro resultado meio de verificação de entendimento, ele solicita, em alguns casos, que o aluno elabore uma produção de texto escrito relacionado à sua compreensão leitora do texto trabalhado, como suporte de mediação da aprendizagem. Se o aluno não se sentir a vontade para desenvolver a escrita, pensa-se que ele não compreendeu os elementos discursivos do texto. E conseqüentemente, sua escrita cai no vazio.

Como seqüência, abordar-se-á, no tópico seguinte, a relação de sentido entre o processo de leitura e escrita como práticas sociais.

## **1.2 A LEITURA E A ESCRITA COMO PRÁTICAS SOCIAIS**

As práticas sociais de leitura e escrita são atividades sistematizadas, capazes de possibilitar aos alunos e alunas um entendimento funcional em relação aos objetivos determinados, tanto pelos textos quanto pelas produções escritas.

Por vezes, a leitura e a escrita possibilitam aos sujeitos interactantes entendimentos permeados de significados sociais, culturais e cognitivos. Entende-se que essas atividades só farão sentido no processo de ensino e aprendizagem quando se correlacionarem ao contexto sociocultural dos alunos. E quando não, caberá ao professor estabelecer estratégias de ensino e aprendizagem que facilitem aos alunos meios de interagirem com o objeto de ensino, de modo que eles possam compreender a função social, tanto do texto quanto da produção escrita a ser realizada.

Para salientar um meio de alcance das funcionalidades culturais dos textos escritos e de produções, pensa-se que o professor deve estabelecer metas de ensino e aprendizagem que foquem o uso de alguns gêneros textuais durante o processo de ensino e aprendizagem, o que talvez possam favorecer a um entendimento significativo de suas funções sociais.

Para Araújo e Luna (2005:17), “Os gêneros textuais se agrupam em conformidade com as esferas de atividades em que circulam. Eles se classificam em: gêneros literários, jornalísticos, de comércio e outros.”

Para Araújo e Luna (2005:17), os gêneros textuais representam determinadas atividades meio de comunicação, e por vezes circulam em suas esferas de comunicação, significa que todas, e qualquer atividades comunicativas de interações sociais, perpassam por um determinado gênero. Por sua vez, não há como as pessoas não interagirem antes de ir à escola, com alguns gêneros textuais, já que elas são frutos de uma sociedade que está cravada de diversos canais de comunicação, sejam escritos, orais, verbais e não-verbais, e todos eles representados por um gênero condizente com seus

resultados de alcance na comunicação, o que encaminha para o seguinte questionamento:

Por que utilizar os gêneros textuais? É um questionamento que pode contribuir para a busca de uma reflexão de significados da leitura e da escrita como práticas sociais de ensino, carregadas de sentidos no contexto escolar. Ou seja, será que o contexto sociocultural de determinados grupos de pessoas ou comunidade não é um espaço onde se permeia de uma diversidade de gêneros textuais, os quais são veículos de informações e de significados para essas pessoas?

Se a escola pretende ser um espaço cultural, capaz de alcançar bons resultados com o processo de ensino e aprendizagem, ela precisa se esforçar para ser uma ponte entre o que ensina com as experiências extra-escolares de seus alunos. A começar, apresentando uma seleção de gêneros textuais, que possivelmente, façam parte do contexto cultural deles.

Para Silveira e Araújo (2005:18), a abordagem de ensino e aprendizagem centrada em gêneros textuais é muito útil e produtiva para o planejamento de oficinas de leitura e produção de textos.

Entende-se que essa abordagem contribui para um entendimento, independente da disciplina que trabalhamos, para propiciarmos aos nossos alunos momentos de interações sociais com os mais diversos tipos de gêneros textuais, para que eles possam ter noção de como esses gêneros se organizem enquanto forma e marcas lingüísticas, a fim de poderem alcançar seus resultados finais de comunicação entre eles e seus leitores.

Os autores Schneuwly e Dolz (2004:71) apontam que os gêneros textuais são utilizados como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos.

Esses autores Schneuwly e Dolz (2004) também elucidam que a prática de ensino e aprendizagem, que foca o texto como pretexto para o



desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, nunca deve ser utilizado apenas como meros textos, mas como produção comunicativa com determinados fins, expostos sob a materialização em determinado(s) gênero(s) textuais, sejam eles: bilhete, carta familiar, lista de compras, relatórios e outros.

Corroborando, Bazerman (2006:31) afirma que os gêneros textuais são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Subentende-se que os gêneros textuais são instrumentos que emergem dos processos sociais, onde as pessoas produzem e tentam, por meio deles, compreender e se compreenderem.

Equivale dizer que, se a escola pretende preparar seus alunos para atuarem como sujeitos, capazes de interferirem em seus contextos sociais como pessoas que possam garantir seus direitos sociais, e se fizerem compreender pela sociedade durante suas mobilizações sociais, há de se ter como conhecimentos o ato de ler e de se produzir determinados textos, com marcas lingüísticas que se mobilizem em conformidade de adequações ao gênero textual correspondente, para garantir os objetivos em mente.

Se a leitura e a escrita como práticas sociais podem ser materializadas por intermédio dos gêneros textuais, como utilizá-los em um contexto de ensino e aprendizagem de uma escola rural do entorno do Distrito Federal? Questão essa que será abordada no tópico seguinte.

### **1.3 A LEITURA E A ESCRITA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA RURAL**

Falar do contexto da escola rural é pensar em uma prática didático-pedagógica curricular que permeie os interesses histórico-culturais de luta e desejo de um povo, que por muitos anos tem lutado para adquirir direitos e identidade de cidadania em prol de sua cultura.

Quando se fala da elucidação de uma escola rural, vem, a nós professores, uma idéia que a elaboração e o planejamento curricular dessa

escola se diferenciem do contexto curricular de uma escola da zona urbana, não na sua totalidade, mas pelo menos em alguns aspectos que norteiem a identidade cultural e histórica de localização da escola, tendo em vista a situação histórico-cultural da comunidade.

Se hoje, as escolas rurais são resultados de lutas e movimentos sociais persistentes de um povo, que tanto lutou e luta para que haja uma escola capaz de atender às necessidades emergenciais de seus filhos, cuja cultura maior, prende-se a interesses de manter e evoluir, de forma independente, na sua cultura de aprender e a conviver num estilo de vida diferente, em partes, da realidade das pessoas da zona urbana, subentende-se que esse desejo e vontade de existência, sempre perpassam por muitas lutas e reivindicações sociais, porém tais desejos e resultados de luta têm se representado pelos entremeios da legalidade, porém não significa que tais direitos e afirmações legais se concretizem em conformidade com aquilo que se diz legal e de direito, o que se contempla com Arroyo (2012:244): “Essa tensa história de que os coletivos populares têm sido e continuam tanto vítimas quanto atores não tem merecido espaço no território dos currículos, nem das políticas, das pesquisas e análises pedagógicas”.

Para o autor, apesar das lutas constantes e movimentos sociais de um povo com alcance de resultados pelo Estado, isso não lhes garante o direito de saída da teoria para a concretização de resultados na prática, conquanto, não significa que se deve desistir de cobrar e de procurar fazer jus àquilo que lhes é de direito.

Pensar na escola como espaço de continuação de luta e caminho de cobranças futuras, para mudanças futuras em benefício do povo, é uma esperança que não se cala para essa comunidade rural, que tanto tem feito e cobrado, afim de melhorar sua condição de vida no campo, e um meio de realização de sonhos; esse povo deposita nos filhos e na própria escola como garantia de futuro, como bem se constata em:

A escola é um dos últimos sonhos desfeitos para as famílias de trabalhadores empobrecidos dos

campos ou das cidades. Os movimentos sociais em suas lutas por espaços repolitizam a função social da escola pública popular. Repolitizam sua materialidade (ARROYO, 2012:251).

Pela leitura do termo “repolitizar” entende-se a necessidade de redimensionar as práticas sociais de ensino e aprendizagem como continuidade de lutas em prol de alcance dos desejos oprimidos e reprimidos pelo poder público.

Um meio de chegar a um possível resultado de repolitização da escola rural seria readequar o currículo escolar, de modo que se readequassem as práticas de ensino e aprendizagem condizentes com as necessidades reais do povo da zona rural, e não da reprodução de ideologias de aculturação do pensamento burguês, como mecanização de alcance de mão de obra para reproduzir e manter as pessoas do campo como continuidade de reprodução de servidão ao poder da burguesia.

Logo, esta pesquisa concebe um olhar de que a leitura e a escrita serve de mudanças pragmáticas de uma práxis para o desenvolvimento de um currículo, que sirva aos interesses de formação crítica desse povo, como continuidade de luta e manifestação de refuta ao processo de alienação da ideologia burguesa.

A leitura e a escrita, quando bem repensada e trabalhada como instrumento de desalienação, pode possibilitar aos educandos mecanismos de alcance de interesses políticos, sociais e culturais de um povo. Para tanto, faz-se necessário que o professor mediador desse processo e os outros sujeitos do espaço escolar se interessem em querer adequar a proposta curricular para tais fins.

Para Gadotti (1995:7-8) aponta que a mobilização do povo em defesa do ensino público, é possível pressionar, ainda mais o Estado, para que cumpra o seu dever de garantir a educação pública, gratuita e de bom nível para toda a população, independente de ser da *zona rural* ou da *zona urbana* (grifos nossos). Lembrando que ao falar de mobilização, pensa-se, que cabe a escola iniciar pela possibilidade de mudanças e práticas consecutivas do

processo de ensino e aprendizagem, como também pela reestruturação do currículo em prol dos interesses da comunidade em que ela (escola) está inserida.

Conforme Rojo e Moura (2012:35), o uso da palavra letramento como estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita. Ou seja, para Soares complementa que é um meio de se fazer uma pessoa crítica e autocrítica a praticar a leitura e a escrita como instrumentos de conscientização e mobilização para conhecer e reconhecer, não só aos seus direitos, mas lutar por tal, desde que reconheça a leitura, pela escrita, como instrumento de conscientização política nos entremeios sociais.

#### **1.4 DAS NOVAS TECNOLOGIAS**

Apontar a leitura e a escrita como meio de organizar o pensamento político dos alunos ao decorrer do processo de ensino e aprendizagem, é procurar conectar essa prática cultural com o uso das novas tecnologias na esfera escolar.

A grande questão é: o que se pode considerar como uso das novas tecnologias na escola rural, que não tem acesso a um laboratório de informática?

Talvez seja essa a primeira questão que alguém possa fazer, quando se faz referência às novas tecnologias ligadas ao processo de ensino e aprendizagem, a contar quando o espaço cultural se refere à zona rural.

Conquanto, compreende-se que o uso das novas tecnologias, não necessariamente, se prenda unicamente ao uso do computador; o que seria uma redundância pensar unicamente no computador.

Pensa-se que antes do computador, tem-se outro instrumento de mediação de grande valor e de grandioso alcance, independente da localização

espacial escolar. Por exemplo, o uso da televisão como suporte mediador, para que se alcance conhecimentos de análises das grandes reportagens, a contar das que se prendem a questão econômica de uma determinada região.

Por outro lado, pode-se enumerar outros recursos tais como: DVD, CD, *datashow*, reportagens e notícias impressas, dentre outros. Todos esses aparatos tecnológicos poderiam tornar uma aula muito mais interessante que a prática de ensino e aprendizagem voltada unicamente para o uso do livro didático. Considerações estas que se correlacionam a:

Hoje, reconhecendo os avanços na universalização da educação, essa adquire uma importância fundamental na modernização do país. E há uma percepção crescente do descompasso entre os modelos tradicionais de ensino e as novas possibilidades que a sociedade já desenvolve informalmente e que as tecnologias atuais permitem (RAIÇA, 2008:38).

E assim, sob a ótica de utilização desses instrumentos e meios de comunicação, independente da localização geográfica da escola, poderia torná-la muito mais instrumentalizada, com maiores possibilidades de politizar os sujeitos aprendizes, de modo que eles pudessem realizar leituras diferenciadas e comentadas, além das possibilidades que os livros didáticos oferecem.

Ideia essa que prontifica-se a uma tomada de decisões, por parte de nós professores, de buscarmos outros meios de apoio didático para instrumentalizarmos nossas aulas de leitura com outros suportes, como por exemplos: a utilização de textos do gênero jornalístico impresso ou o uso de aparelhos de reproduções midiáticos.

## CAPÍTULO 2

### IV. DA PESQUISA

Como a idéia da investigação é seguir os caminhos da pesquisa bibliográfica, como norte maior da pesquisa, isso sem perder o foco de cunho qualitativo da investigação, seguiu-se então os caminhos da pesquisa bibliográfica. Apesar de a pesquisa ter exigido a aplicação de uma entrevista *in loco* de uma escola rural, situada às margens da Br 060, na cidade de Engenho das Lages.

Parafraseando Rampazzo (2005:13), a metodologia é uma parte da pesquisa que tem como propósito maior indicar e estabelecer caminhos norteadores para se chegar ao objetivo de investigação.

Para o autor, a pesquisa tem como função maior de indicar algo novo em uma determinada área de conhecimento; por outro lado, a subtração da idéia nova precisa ser sistematizada, de modo que correlacione o objeto de investigação em relação àquilo que já se sabe sobre ele.

Para a pesquisa, não se tem a pretensão de subjugar se a proposta da investigação é ou não é algo inusitado, mas pelo menos, pode-se considerá-lo como uma tentativa de poder apresentá-lo, pelo menos, como mais um instrumento de suporte de apoio aos interessados no objeto de investigação apresentado, que por sinal, nada no mundo científico pode se julgar como pronto e acabado, o que não é a intenção, como se vê na seguinte com a seguinte proposição:

A ciência moderna nasce, pois, com a determinação de um objeto específico de investigação e com o método pelo qual se fará o controle desse conhecimento. Cada ciência torna-se uma ciência particular, no sentido de ter um campo delimitado de pesquisa (RAMPAZZO, 2005:19).

Observando o dito pela citação do autor, encaminha-se para maiores esclarecimentos que o objeto de investigação desta pesquisa gira em torno do campo da linguagem no processo restrito de comunicação, ou seja, o objeto

investigado é a leitura e a escrita como práticas sociais, tendo como recorte os meandros das práticas de letramentos, que por sua vez, contribuem para a formação leitora dos alunos a caminho de uma formação crítica, capacitando-os a atuarem como sujeitos interventivos no seu contexto sociocultural.

Por considerar o método da pesquisa bibliográfica, vê-se como análise do objeto de investigação o método da dedução, até mesmo por não se tratar de uma pesquisa experimental, mas de uma realização de levantamento de dados de outros trabalhos relevantes já pesquisados e publicados no mundo científico, nesta idéia, esclarece-se com a seguinte colocação o sentido do método dedutivo:

A dedução é a argumentação que torna explícitas verdades particulares contidas em verdades universais. O ponto de partida é o antecedente, que afirma uma verdade universal;...O processo dedutivo, por um lado, leva o pesquisador do conhecido ao desconhecido, com pouca margem de erro (RAMPAZZO, 2005:38).

A exposição acima contribuiu para que o interesse na pesquisa de cunho bibliográfico se acentuasse ainda mais, para que os conhecimentos já adquiridos sobre o objeto de investigação se complementem com os novos que se acentuarão ao decorrer da investigação.

Para Macedo (199:13), a autora acentua que a pesquisa bibliográfica é a seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa, conquanto, para reforçar o enunciado, a pesquisa seguiu os seguintes passos:

- Levantamento de materiais bibliográficos correspondentes ao objeto de investigação;
- Leituras e apontamentos com anotações;
- Posteriormente, análise e síntese das anotações de modo que se assentem ao objetivo maior da pesquisa.

## **2.1. METODOLOGIA DA PESQUISA**

Por ser uma pesquisa de cunho bibliográfica, o corpus da pesquisa se constituiu com a seleção de alguns autores, cujos apontamentos adentraram na construção de uma prática social de leitura e escrita no contexto escolar.

Conquanto, essas leituras foram selecionadas, de modo que servissem de apontamentos referenciais para a concretização das idéias apresentadas, serviram como algumas ações em:

- Fichamento;
- Seleção de algumas citações e;
- Paráfrases.

Por outro lado, não descaracterizando as características da pesquisa bibliográfica, por exigência, ao decorrer do processo, fez-se necessário a aplicação de uma entrevista, *in loco* de uma escola rural, que teve como sujeito colaborador, a supervisora da escola, por considerá-la capaz de apontar as informações necessárias, já que ela é a principal mediadora do processo de ensino e aprendizagem da escola.

Lembra-se ainda que, apesar de ter respondida a entrevista, ela serviu apenas de parâmetros para ser comparada com o que se levantou ao decorrer das leituras bibliográficas.

## **2.2. DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

A pesquisa tem como objeto referencial a formação continuada de professores do 6º ano do ensino fundamental de uma escola rural do Distrito Federal, como representante desses sujeitos na esfera escolar, adotou-se o critério de entrevistar a supervisora da escola como representante legal dos professores.



Apesar de a questão da ruralidade no Distrito Federal ser algo que não deve ser visto, por meio de um olhar romancista, que compreende a questão de ruralidade, aquém do contexto sociocultural da zona urbana, como bem explica Sarreta (2013:27): “sublinha-se que o fim do isolamento entre cidades e o meio rural é frequentemente expresso através do conceito de continuum rural-urbano”.

A autora colabora com a explicação que nem sempre a questão de ruralidade tem o significado de distanciamento de hábitos e costumes da realidade histórico-cultural da zona urbana, até mesmo pelo fato da cidade rural estar bem próxima a zona urbana.

Logo, mediante algumas exigências surgidas ao decorrer da pesquisa, achou-se por bem entrevistar a supervisora da escola a fim de obter mais informações quanto ao entendimento de como a leitura e a escrita tem sido vista/trabalhada no contexto escolar.

Conquanto, entende-se que a pesquisa, apesar de ter entrevistado a supervisora da escola, seu sujeito principal não deixa de ser os professores(as) da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

### **2.3 UMA COMPLEMENTAÇÃO DO MÉTODO DA PESQUISA**

Como já apontado, a pesquisa é de cunho bibliográfico, porém achou-se por bem levantar algumas informações *in loco*, no sentido de obter algumas informações sobre a realidade da leitura e da escrita no contexto escolar da escola rural, situada às margens da Br 060, na cidade de Engenho das Lages.

Por preservação do nome da instituição de ensino, nomear-se-á por “Escola Referencial”. Sua localização fica às margens da Br 060 a mais ou menos 20 quilômetros da zona urbana.

É um Centro de Ensino da Rede Pública do Distrito Federal. Essa escola funciona como escola Classe e Centro de Ensino Fundamental no

período diurno. No período noturno a escola trabalha com a EJA em todos seguimentos.

## 2.4 DA ENTREVISTA

A entrevista não teve a intenção de desvincular a pesquisa de sua qualificação bibliográfica, mas de poder colher informações para complementar-se aos apontamentos bibliográficos.

A entrevista foi elaborada com perguntas fechadas e semi-abertas. O sujeito escolhido para a entrevista foi a supervisora educacional da escola, por ser alguém que possivelmente deve ter um acompanhamento bem próximo da elaboração dos planejamentos dos professores e dos resultados alcançados por eles ao decorrer das práticas de ensino e aprendizagem dos alunos na área de conhecimento de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Para a pesquisa, o uso da entrevista foi um meio de conhecer, um pouco mais, a realidade da escola, e como a leitura e a escrita têm sido vistas e trabalhadas no seu contexto real, a fim de levantar algumas informações para que sejam correlacionadas com aquilo que a literatura expõe sobre o objeto de investigação.

Para Sarreta (2013:73), a entrevista é um instrumento que possibilita uma progressão de diálogo, onde o entrevistado propicia algumas brechas de análises posteriores sobre o objeto questionado; uma das razões que nos levou a fazer uso da entrevista como complementação de investigação da pesquisa.

Por vez, à medida que a entrevista foi acontecendo, obteve-se algumas colocações, cujas enunciações, tanto da entrevista, quanto da entrevistada expuseram-se na seguinte ordem:

A princípio, a entrevista teve como intenção de obter informações claras quanto a caracterização da escola. Quando interrogada se a escola tratava-se realmente de uma escola rural, a supervisora afirmou: *“É uma escola rural, apesar de estar a 20 Km da zona urbana”*.

Logo, essa informação serviu de garantia de que o *locus* da pesquisa estava, realmente, certo, o que nos deu a possibilidade de prosseguir com o trabalho de investigação.

Quando questionada sobre o perfil dos alunos que a escola atende, obtivemos como resposta da entrevistada que: *“A maioria das crianças, adolescentes e jovens que a escola atende, a grande maioria deles são filhos de trabalhadores da construção civil, diaristas e chacareiros. Do entorno da cidade”*. Resposta esta que nos levou a pensar num modelo de escola rural composta por sujeitos que sofrem interferências, não só do contexto rural, mas também de interferências socioculturais da zona urbana, não só pela proximidade com a zona urbana, mas pelas relações de trabalho que os pais e responsáveis adquirem com o desempenho de suas funções trabalhistas, que por vez, devem interferir no processo da formação familiar.

Essas intervenções culturais, da zona urbana para a zona rural, não só pelas interferências culturais trabalhistas dos pais/responsáveis, e até mesmo pelos meios de comunicação impressa e televisiva terminam interferindo em outras necessidades de formação dos alunos, o que dificulta ainda mais as ações didático-pedagógicas das ações da leitura e da escrita durante as aulas no contexto da escola. Ação esta que reforça, ainda mais, a necessidade de atenção junto às práticas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita como práticas sociais de letramento no contexto desta escola rural.

Dando continuidade a entrevista, preocupamos em saber o quantitativo de alunos que a escola se responsabiliza por sua formação, cuja resposta dada foi que: *“A escola atende a um número de mais ou menos 800 alunos, tendo uma média aproximada de 25 alunos por turma, podendo variar, dependendo do dia até 30 alunos”*. O que nos pareceu um número razoável, com capacidade de realização de trabalho didático-pedagógico razoável/bom.

Quanto à modalidade de ensino, a supervisora respondeu que: *“Deste os anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental”*, resposta esta que nos levou a uma possibilidade de efetivação de um bom trabalho de formação, tanto na leitura quanto na escrita, pois os alunos têm a possibilidade de receber, sem interrupção, uma formação de nove anos, o que possibilita a

escola elaborar e acompanhar um projeto interdisciplinar para melhorar o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita dos alunos.

Quando a supervisora foi questionada quanto ao número de turmas do 6º ano que a escola atende, a entrevistada nos deu a seguinte informação: *“São 02 turmas que funcionam na escola, que são atendidos no período vespertino”*. Resposta esta que corroborou a ideia de uma possibilidade de intervenções qualitativas no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, a contar que os indicadores nos levou a acreditar que as turmas teriam os mesmos professores pelo número pequeno de turmas. O que nos motivou a continuidade da entrevista com o seguinte questionamento: Como é constituída a proposta curricular das turmas do 6º ano? A resposta dada foi: *“A elaboração da proposta curricular segue o modelo de um currículo por disciplina”*.

Com essa resposta, já nos veio uma grande preocupação, se o currículo é por disciplina, isto significa que a leitura e a escrita, por sua vez, é um tipo de proposta curricular que dificilmente as disciplinas dialogam entre si, o que para a pesquisa é algo que reforça a objetividade da pesquisa.

Logo, aproveitou-se esse encaminhamento e achamos, por necessário, darmos como continuidade com outro questionamento de como a escola trabalha a proposta curricular para melhorar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos do 6º ano, que por vez a supervisora respondeu: *“Esse tipo de trabalho é realizado de forma pontual, ou seja, apenas quando há um tipo de realização de projeto que a escola, junto com os alunos, procura realizar, mas não é algo corriqueiro. O normal do dia a dia, é que cada professor desenvolva o seu trabalho dentro de sua disciplina, ou seja, a preocupação maior ainda está na aplicabilidade dos conteúdos das disciplinas que cada um ministra”*. Esta colocação reforça ainda mais a nossa análise posterior, ou seja, da impossibilidade das disciplinas dialogarem entre si com as práticas de ensino e aprendizagem de seus conteúdos, o que estancam os conhecimentos a serem apreendidos pelos alunos.

Preocupados com a possibilidade de inovação de acesso a leitura, achou-se por bem realizarmos outro questionamento quanto ao esclarecimento de a escola possuir um laboratório de informática, onde obtivemos a seguinte

resposta: *“Não, apenas existe um projeto para instalação, mas não se sabe ao certo quando acontecerá”*. Resposta esta que nos levou a pensar nas grandes dificuldades que a escola deve enfrentar para diversificar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Na continuidade da entrevista, a supervisora declarou que os instrumentos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita mais comuns *“São os livros didáticos”*, que por vez não são elaborados em conformidade com a realidade local da escola, confirmação essa nos dada quanto a supervisora respondeu que *“Eles não têm muito a ver com a realidade local. Não existe uma escolha de um livro direcionado a realidade local da escola.”*

Colocação essa que nos motivou, a saber, o que os professores da área de linguagens, códigos e suas tecnologias apontam sobre a leitura e a escrita das turmas do 6º ano, cuja resposta foi: *“As colocações, durante as coordenações pedagógicas não são das melhores, pois os alunos têm muitas dificuldades para ler e produzir”*, explicitação esta que nos remeteu as impossibilidades de um trabalho interdisciplinar pelos professores durante as práticas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, que na sequência a supervisora colocou que quanto ao planejamento é *“Muito difícil, pois as dificuldades de planejarem juntos nem sempre é possível”*.

Como finalização, perguntou-se: como o professor vê a questão da leitura e da escrita, já que ele trabalha com textos informativos?

**Supervisora:** *“Nossa! Só reclamações”*... (olhar distante).

Para a entrevista, a intenção foi de procurar saber como os alunos, de modo geral, se sobressaem no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e na disciplina de História, apesar desta disciplina não pertencer à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Realidade esta que será consolidada com as informações bibliográficas apontadas pela pesquisa.

## **2.5 DAS ANÁLISES**

Conforme apontamentos por parte da supervisora, os alunos, de forma geral, têm apresentado muitas dificuldades no processo de desenvolvimento da leitura. Se o processo da leitura tem apresentado modelos insatisfatórios, isso corrobora uma prática dificultosa no ato de registro da produção escrita.

Com essas informações, pressupõe-se que só a prática de ensino e aprendizagem, centrada na utilização do livro didático, não tem surtido bons efeitos, o que contribui para uma compreensão de que algumas coisas precisam ser feitas, para melhorar as práticas sociais da leitura e escrita desses alunos.

Outra questão posta foi a de que os professores procuraram agir esporadicamente, em situações pontuais, para tentar superar as dificuldades apresentadas no tocante aos resultados, não satisfatórios dos alunos no bom desempenho da leitura e da escrita.

Outro problema é a questão da prática de ensino e aprendizagem, dos componentes curriculares, ainda vistos por disciplinas; o que caracteriza um currículo individualizado em suas ações para aplicação de conhecimentos isolados, e nunca correlacionados ou interligados.

## **CAPÍTULO 3**

### **V. DAS SUGESTÕES:**

As sugestões abaixo não têm como propósitos finais de servir como algo pronto ou dado, mas como meio de propiciar condições de análise e melhorias na elaboração de cursos de formação continuada para professores, com fins de sugerir uma prática de ensino e aprendizagem interdisciplinar.

#### **3.1 PRIMEIRO MOMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA**

A partir das análises e leituras realizadas, entende-se como essencial a realização de cursos de formação continuada para todos os professores e professoras que atuam como regentes, independentes dos componentes curriculares de sua formação.

A princípio, pensa-se num modelo de formação continuada que leve em conta a participação de disseminadores das práticas de ensino e aprendizagem nos meandros da interdisciplinaridade.

A grande pergunta é: quem seriam esses disseminadores desse modelo de formação continuada? A quem caberia o ponto inicial do processo? Que tipo de formação adentraria no processo?

Pensa-se, a princípio, que caberia ao Centro de Formação de Professores, no caso a EAPE-DF (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal) encabeçar um projeto que concilie teoria e prática de ensino nos moldes da interdisciplinaridade, exclusivamente para os docentes que atuam nos Centros de Ensino Fundamental da Zona Rural do Distrito Federal.

Aqueles que a pesquisa chama de disseminadores, que deveriam receber a formação inicial, seriam os coordenadores de ensino que atuam diretamente, nas escolas, com os professores regentes.

A idéia principal da formação continuada deve levar em conta autores e práticas de ensino, a contar de seu planejamento, de preferência por área de conhecimento.

Como referência para o trabalho de formação continuada por área de conhecimento, adotar-se-á como princípio norteador os objetivos gerais sugeridos pelos parâmetros Curriculares Nacionais.

Como por exemplo: se a formação inicial tem como ponto de partida o trabalho interdisciplinar pela área de Linguagens, códigos e suas tecnologias e por sua vez primar, pela preparação dos alunos quanto ao seguinte objetivo:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito ( BRASIL-MEC, PCN-LP, 1998:7).

A citação propicia, a princípio, sobre o entendimento de que os coordenadores pedagógicos têm sobre a prática de ensino e aprendizagem nos modelos da interdisciplinaridade. A partir das falas conceituais, correlacionar com aquilo que a literatura aborda sobre o conceito de interdisciplinaridade e reforçar o entendimento para que esses interlocutores assimilem, de forma clara e objetiva, tornando-os capazes de contribuir com tal discurso em outros momentos de formações continuadas com seus pares. Como bem se vê em:

A investigação interdisciplinar pode ser exercida por meio de metáforas, da construção de mandalas a partir do ato de desvendar em espiral. A espiral interdisciplinar, tal como na física, por exemplo, não se completa linearmente, e sim pontualmente. Os pontos da espiral se articulam de forma gradual, não de uma única vez, mas todos os pontos que aparecem têm a ver com os que os antecederam:

- O primeiro ponto é a primeira pergunta que nasce do investigador por intermédio da experiência ou da vivência pessoal.



- A vivência pessoal leva a experienciar sensorialmente e a viver o conhecimento em suas nuances.
- A medida que se vive o conhecimento, inicia-se um caminho de reflexão sobre o vivido e nele o encontro com teóricos de diferentes ramos do conhecimento.
- A espiral se amplia ao retornar à consciência pessoal. A pesquisa da interdisciplinaridade serve-se da forma de investigação aqui explicitada, por compreender que esta é uma das formas que nos permite investigar as atitudes subjacentes às inquietações e incertezas dos diferentes aspectos do conhecimento (FAZENDA, 2002:23)

Quando a autora aborda a questão da interdisciplinaridade como forma de espiral, ela contempla a idéia que nos professores devemos ter em mente que, a abordagem interdisciplinar não se esgota na pontualidade do processo de ensino e aprendizagem do conteúdo, muito menos a um único instrumento de uso metodológico, ou até mesmo a um único componente curricular.

Como entendimento para trabalhar o processo de ensino e aprendizagem nos meandros da interdisciplinaridade, é propiciar a didatização do(s) conteúdo(s) de modo cooperativo entre dois ou mais componentes curriculares.

A interdisciplinaridade é uma prática de ensino e aprendizagem que possibilita ao aluno interagir com o conhecimento por meio de várias estratégias de ensino, utilizadas pelos professores envolvidos no processo, como mediadores do ensino e da aprendizagem.

Com essa prática de ensino e aprendizagem, não só possibilita a variação de métodos pelos professores envolvidos, como a diversificação dos instrumentos mediacionais de ensino do conteúdo abordado por mais de uma disciplina.

Por outro lado, a referida citação, referente às nuances da interdisciplinaridade, aborda uma questão muito importante, que trata da necessidade de aproximar o conhecimento a ser ensinado com as experiências já vivenciadas, principalmente, pelos alunos.

Esta aproximação dos conteúdos a ser abordado, quanto interrelacionados com as experiências socioculturais dos alunos, tem a possibilidade de se tornarem em aprendizagens significativas, e com isto,

possibilitar ao aluno condições de desenvolver sua capacidade leitora que o levará, cada vez mais, ao mundo letrado, como um sujeito crítico, capaz de interferir de forma ativa naquilo que lhe é proveitoso para a vida.

Retomando a um dos objetivos citados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), já citados como referência para interligar a teoria com a prática num processo de formação continuada, pergunta-se: que disciplinas da área de linguagens, códigos e suas tecnologias poderiam trabalhar o alcance desse objetivo? Que tipo de conteúdo poderia ser abordado? Que estratégias de ensino poderiam ser trabalhadas pelos componentes curriculares envolvidos? Como avaliar o processo de aprendizagem? Que finalidade teria a avaliação? Questões estas que serão abordadas no tópico seguinte.

### **3.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE UM CONTEÚDO**

A proposta tem como função o alcance do seguinte conteúdo:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito ( BRASIL-MEC, PCN-LP, 1998:7).

Após definir o conteúdo a ser trabalhado, especifica-se a turma de alunos, cujo conteúdo deverá ser trabalhado sob a mediação de alguns professores.

Sugere-se, como referência, a aplicabilidade deste conteúdo a uma turma de alunos do 6º ano do ensino fundamental. Como interlocutores da mediação do processo de ensino e aprendizagem, define-se os professores da área de linguagens, códigos e suas tecnologias, ou seja, os professores de Língua portuguesa, Língua inglesa, Artes e Educação física.

Na sequência, o (a) professor(a) mediador(a) da formação continuada lança um questionamento tal como: “Como cada um desses professores

poderia planejar seu plano de aula de modo que fosse compartilhado com os demais professores da área de conhecimento?

Como sugestão, solicita-se que alguém apresente um texto que possa servir de referência para o desenvolvimento das ações a serem trabalhadas, de modo que esse texto sirva de mediação para alcançar a intencionalidade do conteúdo por meio de seus: **objetivo, estratégia de ensino e avaliação.**

Como exemplificação, tentar-se-á exemplificar um processo de didatização interdisciplinar com uso do seguinte texto, salientando que a proposta a ser apresentada não tem com fins de servir como modelo final ou passível de qualquer outras considerações a fim de melhorar as proposições sugeridas, mas como intenção de materializar a proposta, de modo que sirva de apenas como exemplo daquilo que a pesquisa tem como objetividade.

Pensar na prática de ensino e aprendizagem que permeie os moldes da interdisciplinaridade, é estabelecer os caminhos da democratização do conhecimento aos alunos, sem a pretensão de sobrepujar a soberania de uma prática de ensino que permeie o modelo disciplinar, mas sim, as possibilidades das disciplinas poderem dialogar e trabalhar em comum acordo em prol de um alcance maior de assimilação do conhecimento por parte dos alunos envolvidos no processo.

**Texto sugerido:**

**Sem-terra percorrem 20 km na Grande Cuiabá em protesto e param o trânsito**  
Manifestantes saíram de Várzea Grande e seguiram até o Incra.  
Eles cobram reforma agrária e valorização do pequeno produtor.



Manifestantes percorreram ruas e avenidas de Várzea Grande e Cuiabá (Foto: Nathália Lorentz/G1 MT)

[HTTP//g1.globo.com/mato-grosso/2015/08](http://g1.globo.com/mato-grosso/2015/08) (pesquisado em 12/8/2015).

### 3.3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NOS MOLDES INTERDISCIPLINARES.

A princípio, pensa-se na construção de um plano de aula que possa servir de referência aos professores envolvidos da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

#### 3.2a. Do Plano de Aula:

**Área de conhecimento:** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

**Turma/Série:** 6º(s) ano(s)

**Conteúdos:**

- Cidadania;
- Direitos e deveres políticos, civis e sociais.

**Objetivos:**

- Possibilitar aos alunos condições de compreender o sentido de cidadania;
- Conciliar os direitos e deveres civis e sociais conciliados à prática de cidadania.

### **Estratégias de Ensino**

**Língua portuguesa:** **I.** Explorar os conceitos de: sem-terra; manifestantes; reforma agrária. O caminho desta exploração, a princípio deve partir dos conhecimentos prévios dos alunos, procurando conhecer aquilo que eles sabem a respeito. **II.** Utilizar o texto não-verbal para aprimorar as correlações entre os conceitos trabalhados; **III.** Discutir, junto com os alunos, que entendimento eles têm sobre o texto não-verbal. **IV.** Trabalhar, em pequenos grupos, as seguintes questões: **a.** Que tipo de movimentos sociais vocês já viram ou ouviram falar? Cite alguns. **b.** O que vocês acham desses movimentos? **c.** Como vocês acham que esses movimentos deveriam acontecer? **d.** Que tipo de organização as pessoas da notícia apresentada utilizaram durante a manifestação? **e.** Eles estão organizados? **f.** Isto é um ato de cidadania? Por quê? **g.** Quais são os direitos e deveres dessas pessoas? **h.** De quem eles estão cobrando?

**Língua inglesa:** **I.** Trabalhar a leitura e tradução, em pequenos grupos, com uso de dicionários e auxílio do professor do seguinte texto:

#### ***Trabalhando cidadania nas aulas de inglês***

##### ***Making a difference***

*I remember something that happened during my vacation in Ceará, in the northeast of Brazil. The sun was rising and I was walking along one of those lovely deserted beaches.*

*While I was walking in the beach, I began to see a man in the distance. As I came nearer, I noticed that the man was bending down, picking something up and throwing things out into the ocean. As I came even closer, I saw that he was a fisherman. He was picking up starfish that had been on the beach and, one at a time, he was throwing them back into the water.*

*I was curious. I approached the fisherman and said, "Good morning, friend. I was wondering what you are doing."*

*"I'm throwing these starfish back into the ocean. You see, it's low tide right now and all of these starfish are here in the sand. If I don't throw them back into the water, they'll die here from lack of oxygen."*

*"I understand," I said, "but there are thousand of starfish on this beach. You can't possibly get to all of them. There are simply too many. And don't you realize that at this time is probably happening on hundreds of beaches all up and down this coast? Can't you see that you can't possible making a difference?"*

*The man smiled, bent down one more time and picked up another starfish. He threw it back into the sea and answered, "I made a difference to that one!"*

*(adapted from "One at a time", Jack Canfield and Mark V. Hansen, in Chicken Soup for the Soul, Health Communication, Inc. Deerfield Beach Florida 1993)*  
*(unidade 11 pg121 do livro Inglês - série Brasil - Amadeu Marques)*

<http://profilmara.blogspot.com.br/2010/07/trabalhando-cidadania-nas-aulas-de.html>

Após trabalhar com o texto, possibilitar aos alunos, por meio de discussões orais, o sentido de como cada um pode fazer a diferença com pequenos gestos, conciliando atitudes parecidas como caminho para se chegar a questão de cidadania com direitos e deveres.

**Artes:** Elaborar cartazes e frases com ordens de reivindicações com clareza, objetividade, deixando transparecer o alcance para melhorias sociais da comunidade.

**Educação Física:** Trabalhar tipos de organizações em grupos, de modo que eles percebam que as interações sociais e em equipes podem fortalecer o grupo em busca de excelentes resultados, como por exemplo a partir de realização de jogos e torcidas.

**Cronograma:** Um bimestre.

**Culminância:** Propiciar momentos de elaboração de textos escritos, cartazes e jogos com exposição de sentidos que tratem de representar a temática de: "Como exercer o papel de cidadania sem danos a sociedade".

**Avaliação:** verificar por meio das atividades realizadas se os alunos, na sua maioria compreenderam ou não o sentido de cidadania e suas qualificações benéficas para si e o outro nas relações sociais.

O fato de a exemplificação ter abordado uma proposta com professores da área de linguagem, não implica o desvínculo de trabalhar com outros

componentes curriculares, como por exemplo: com o professor de História ou de Geografia.

Como bem abordado, a proposta interdisciplinar envolve práticas de ensino e aprendizagem, não só pela integração de algumas disciplinas, mas com as possibilidades de explorar tanto atividades orais quanto atividades escritas e outros meios de comunicação, que, por sua vez, aporta-se a seguinte citação:

o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VIGOTSKY, 1998:33).

A proposta de uma prática de ensino e aprendizagem que envolve os parâmetros da interdisciplinaridade pode possibilitar o alcance de uma melhor aprendizagem significativa por parte dos alunos, a contar pela mediação diversificada de estratégias de ensino por cada um dos professores envolvidos.

Como a proposta, neste primeiro momento, aborda um trabalho de formação continuada aos ocupantes do cargo de coordenador pedagógico, de preferência que estes pertençam a área de conhecimento, no caso, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

### **3.4 – SEGUNDO MOMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA**

Caberá aos coordenadores pedagógicos envolvidos na primeira formação a responsabilidade de desenvolver a tarefa de disseminar as experiências adquiridas, junto a seus pares, no ambiente de trabalho, onde os deverão sugerir, em momentos de coordenação pedagógica, uma proposta interdisciplinar que apresente a construção de uma sequência didática com abordagem do(s) conteúdo(s), objetivos, estratégias e avaliação, e inserção dos componentes curriculares envolvidos.

Após as discussões e elaboração desta atividade, caberá aos representantes da mediação da formação continuada, retornar num outro momento, no local de iniciação de estudos de formação continuada de professores e apresentarem os resultados obtidos durante a reconstrução da sequência didática, nos parâmetros da interdisciplinaridade, para rediscutir com o(s) professor(s) mediadores da formação inicial para análise e discussão dos resultados obtidos, e a partir daí, procurar criar uma nova postura cultural de planejamento escolar nos moldes da interdisciplinaridade no ambiente escolar.

Como a idéia central da pesquisa é abordar um processo de formação continuada de professores para o desenvolvimento de novas práticas de ensino e aprendizagem da leitura e escrita como prática social de letramento, um dos caminhos visto por esta pesquisa, é considerar o desenvolvimento de formação continuada, que a princípio, instrumentalize os coordenadores pedagógicos como sujeitos mediadores de novas reconstruções de ações didático-pedagógica com seus pares na esfera escolar.

Acredita-se que o caminho mais curto para alcançar novas posturas no ambiente escolar, é de antemão, dar suporte aos coordenadores e estes, por sua vez, contribuir com seus conhecimentos adquiridos a fim de ajudar aos seus pares, durante as coordenações pedagógicas com momentos de estudos e novos meios de planejarem de modo interdisciplinar suas propostas didático-pedagógicas de forma interdisciplinar.

Para Bortoni-Ricardo et all (2010:16), no ato da leitura com compreensão, o leitor tem de mobilizar conhecimentos estocados nas diversas áreas e disciplinas para dialogar competentemente com o texto”. Se a intenção é desenvolver capacidades de sujeitos letrados durante o processo de ensino e aprendizagem, há de se compreender que a leitura e a escrita perpassa, praticamente, por todos os componentes curriculares, e não só pela disciplina de Língua Portuguesa, e quando as disciplinas se unem em prol de um objetivo maior, o alcance de resultados se concretizam melhor pela interdisciplinaridade, e não só a leitura, como também a capacidade de escrever com maior proficiência.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como entendimento final da pesquisa, a idéia não é esgotar o diálogo de uma proposta interdisciplinar aqui, mas de servir como mais um instrumento de mediação para o desenvolvimento de novos olhares de formação continuada de professores, a fim de repensarem suas práticas de ensino e aprendizagem em prol de uma formação de sujeitos letrados, sob a mediação de uma sequência didática interdisciplinar.

Conquanto, é entender a importância de um envolvimento direto da pessoa que exerce a função de supervisão/ coordenação pedagógica como mediadora no processo de novas ações elaborativas dos planos de aula ao decorrer do processo de ensino e aprendizagem, tendo como sujeitos agentes de formação de leitores e escritores aprendizes, no contexto da escola da zona rural, a contar pelos professores dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e História, não desconsiderando as outras disciplinas, pois o texto e a escrita se fazem presentes em todos os componentes curriculares. Por outro lado, ao planejarem suas aulas, devem, a princípio, repensarem em quais são os reais conhecimentos de seus alunos para, a partir daí, planejarem suas aulas com as reais necessidades deles como sujeitos participativos e ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, propiciaremos momentos de ações-reflexões-ações com práticas de ensino e aprendizagem com uso de diferentes gêneros textuais em diferentes situações de uso, para alcançar objetivos diferentes em diversos contextos de práticas sociais de letramentos.

## **Referências Bibliográficas.**

ARROYO, M.G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Editora Petrópolis, 2012.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução: Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Honagel (Orgs.) 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006..

FAZENDA, I. (Org). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2ª ed.. São Paulo: Cortez, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

KOCH, I.V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: Uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: 34, 2010.

RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

RICARDO-BORTONI, S.M. et all. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

ROJO, R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SARRETA, E. M. **O trabalhador e as exigências letradas na área rural**. Brasília: UNB, 2013. (Tese de doutorado).

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: São Paulo. Mercado das Letras, 2000.

SILVEIRA, M.I.M.; ARAÚJO, G.M.L. de. (Orgs.). **Formação de professores em Língua portuguesa – Novas experiências.** UFPE: Universitária, 2005.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## **ANEXO**

## **ENTREVISTA**

1. Dentre o modelo urbano e rural, como se caracteriza esta escola?
2. Como se caracteriza a clientela (alunos) atendida pela escola?
3. Quantos alunos a escola atende?
4. Quais são as modalidades de ensino atendidas pela escola?
5. Quantas turmas de alunos do 6º ano vocês atendem?
6. Como é constituída a proposta curricular da das turmas do 6º ano?
7. Como a escola trabalha a proposta curricular para melhorar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos do 6º ano?
8. A escola possui laboratório de informática?
9. Quais são os instrumentos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita mais comuns?

10. Esses livros didáticos são elaborados em conformidade com a realidade local da escola?
11. O que os professores da área de linguagens, códigos e suas tecnologias apontam sobre a leitura e a escrita nas turmas do 6º ano?
12. Esse professores dessa área de conhecimento trabalham de forma interdisciplinar?
13. E na disciplina de História, como o professor ver a questão da leitura e da escrita, já que ele trabalha com textos informativos?